



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).. Fonte:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24251>. Acesso em: 30 jan. 2020.

REFERÊNCIA

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo Largo-Paraná, 1883). **Educação e Filosofia**, v.30, n.59, p.233-263, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a2016-p233a263>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24251>. Acesso em: 30 jan. 2020.

**ENTRE GREGOS E TROIANOS: CULTURAS ESCOLARES
NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE FRANCISCO MACEDO
(CAMPO LARGO-PARANÁ, 1883)**

**Entre griegos y troyanos: culturas escolares en las memorias de la
niñez de Francisco Macedo (Campo Largo – Paraná, 1883)**

**Between greeks and trojans: school cultures in childhood memories
of Francisco Macedo (Campo Largo – Paraná, 1883)**

*Juarez José Tuchinski dos Anjos**

Resumo: Dialogando com Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) e Certeau (2002), este artigo, de cunho historiográfico, opera com a hipótese de que a cultura escolar é uma teia de práticas significadas por alunos e professores em um determinado momento histórico, cuja lógica é passível de análise e interpretação por parte do historiador. Tomando por fontes as memórias de infância de Francisco Macedo, o objetivo é identificar e compreender a lógica que presidia as práticas escolares na 1ª cadeira do sexo masculino da Vila de Campo Largo (Paraná), em 1883, e a cultura escolar que ela produzia.

Palavras-chave: Culturas escolares. Província do Paraná. Século XIX.

Abstract: Discussing with Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) and Certeau (2002), this article of historiographical nature operates on the assumption that the school culture is a web of practices meant by students and teachers in a given historical moment whose logic is amenable to analysis and interpretation by the historian. With the childhood memories of Francisco Macedo as sources, it aims to identify and understand the logic presiding the school practices in the 1st primary

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* juarezdosanjos@yahoo.com.br

education school for boys of Vila de Campo Largo (Paraná) in 1883 and the school culture produced by it.

Keywords: School cultures. Province of Paraná. 19th century.

Resumen: Dialogando con Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) y Certeau (2002), este artículo, de naturaleza historiográfica, opera con la hipótesis de que la cultura escolar es una maraña de prácticas significadas por estudiantes y profesores en un determinado momento histórico, cuya lógica es posible de el análisis y la interpretación por ele historiador. Tomando por fuentes las memorias de la niñez de Francisco Macedo, el objetivo es identificar y comprender la lógica detrás de las prácticas escolares en el 1^a cátedra masculina de Campo Largo (Paraná) en 1883 y la cultura escolar que produjo.

Palabras clave: Culturas Escolares. Provincia do Paraná. Siglo XIX.

I.

Desvendar a caixa preta ou o jardim secreto da escola, isto é, aquilo que efetivamente se realiza no interior da sala de aula e constituir a experiência histórica própria desse lugar – as culturas escolares – está dentre os desafios mais instigantes na história da educação, sobretudo, pela dificuldade em localizar fontes que permitam conhecer e interpretar esse fenômeno, já que com frequência aquilo produzido por alunos e professores é objeto de descarte sistemático, seja da parte deles próprios como das instituições nas quais vivem suas histórias de ensino e aprendizado.

Ocorre que, quanto mais remoto o período que se deseja pesquisar, menos variados são esses testemunhos, como é o caso do século XIX. No que diz respeito à escola primária no Paraná Provincial, a situação é análoga. Contudo, um *corpus documental* inexplorado para o caso paranaense e que apresenta inúmeras possibilidades para o trabalho do historiador da educação interessado nas culturas escolares é o constituído pelas memórias de infância, em particular, aquelas que evocam reminiscências de experiências escolares.

Francisco de Azevedo Macedo nascido, em 1873, no município de Campo Largo, iniciou sua carreira profissional em 1892 e destacou-se, até sua morte em 1952, como professor, educador, advogado, intelectual e proponente de uma Reforma da Instrução Pública paranaense no período republicano. Em 1939, a convite da Academia Paranaense de Letras, respondeu a um questionário enviado pela diretoria da agremiação intitulado “Figuras que Falam”. Suas respostas resultaram em um texto publicado por seu filho James Macedo em 1983, no primeiro volume das obras completas do pai. Nele, o educador rememora experiências de infância, relações familiares e, naquilo que aqui interessa-nos, as experiências escolares em sua localidade natal, no ano de 1883, período em que frequentou uma escola pública, um mestre particular e uma escola particular.¹

Talvez por sua experiência como professor é que o memorialista descreve com ricos detalhes práticas cotidianas adotadas por seus diferentes mestres, de modo que de suas memórias emergem vários dos elementos que constituem as culturas escolares, aquele “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação destes comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Daí, a importância do seu testemunho, uma vez que nos permite uma visita ao jardim secreto da escola, com um olhar que dificilmente se conseguiria no recurso exclusivo às fontes habitualmente utilizadas no estudo da escola primária imperial paranaense.

Ao ler o texto de Francisco Macedo, emerge do passado oitocentista uma “imagem” de cada escola que ele frequentou e de algumas práticas escolares que ele presenciou, como o ensino de leitura, o exame e os castigos físicos, dentre outras. Pode-se afirmar que a partir dessas práticas vivenciadas, ele produziu um sentido para sua experiência de escola e escolarização, da qual as “Figuras que falam” são evidência do espaço afetivo e intelectual que elas ocuparam na sua vida.² Se práticas são sem-

¹ Neste artigo, optei pela análise sistemática somente das experiências ocorridas na primeira escola por ele frequentada. Em alguns momentos, contudo, estabelecerei paralelos com a escola particular e o professor que nela lecionava em fins de 1883, mas com o intuito de melhor compreender o que suas memórias revelam sobre a escola pública, cujas práticas são o foco neste trabalho.

² A este respeito, uma análise sobre tal significado por ele construído pode ser encontrada na tese defendida recentemente por Cristiane Souza (2012), em especial, no primeiro

pre apropriações feitas a partir de representações do mundo social, como propõe o historiador Roger Chartier (2002), ou seja, maneiras próprias de interpretar o mundo e nele agir; e se as culturas escolares traduzem normas em práticas, conforme permite pensar Dominique Julia (2001), para produzir uma explicação além da que já existe no próprio registro memorialístico, ciente de que no ofício do historiador o que realmente importa é ultrapassar a fórmula do “é verdade que” para chegar à do “como explicar quê” (FEBVRE, 2009, p. 29), a questão que me faço diante desse testemunho é sobre o que pode ter levado professor e alunos que frequentaram a escola da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo no ano de 1883 a agirem do modo como está relatado nas memórias da infância de um daqueles que a tudo presenciou e em conjunto com os demais atores daquele espaço histórico produziu uma determinada cultura escolar. Mas, é possível chegar a esse nível de compreensão, na pesquisa histórica, tomando por fonte o relato memorialístico?

A hipótese com a qual trabalho parte daquela mais geral enunciada pelo antropólogo Clifford Geertz (2008, p. 4) de que a cultura são as teias de significados que os homens tecem e sua respectiva análise, de forma que a cultura escolar, como uma cultura peculiar e própria da escola, é também ela uma teia de práticas significadas por alunos e professores em um determinado momento histórico, cuja lógica é passível de análise e interpretação por parte do historiador. Nesse ponto, contudo, as diferenças entre o trabalho dos antropólogos e o nosso precisam ser recordadas: enquanto aqueles podem observar e interpretar *in loco* tais teias de significados, nós o fazemos por meio de testemunhos como o de Macedo, assumindo assim que construiremos uma análise explicativa acerca das culturas escolares baseados em interpretações culturais contidas em evidências documentais, das quais emergem possibilidades históricas (DAVIS, 1987, p. 10). Meu objetivo neste artigo, portanto, será tentar identificar e compreender a lógica que presidia as práticas escolares na 1ª cadeira do sexo masculino da vila de Campo Largo e a cultura escolar que ela produzia.

Para tanto, será necessário recorrer a outras fontes, além das memórias de infância de Francisco Macedo, no sentido de alargar nosso olhar sobre o contexto a ser examinado e as práticas a serem interpretadas. Assim, inda-

garemos também Relatórios dos Presidentes da Província, Relatórios dos Inspetores Gerais de Instrução Pública, Termos de Visita e um mapa escolar da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo datado de 1882, além do Plano de Ensino das Escolas paranaenses, de 1857 (em vigor durante todo o período provincial), o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1876 (que regulava esse ramo do serviço público à época de que essa pesquisa se ocupa) e uma monografia histórica sobre a Vila de Campo Largo, escrita no ano de 1883 e publicada em 1900 na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ao recorrer a esta documentação, tanto de origem do âmbito da administração da Instrução Pública Paranaense quanto de caráter externo à escola, tentarei lê-la à luz das “Figuras que Falam” e vice-versa, entendendo que cada uma delas, com seus diferentes níveis de assertividade, tem algo a dizer-nos tanto no que concordam como naquilo em que discordam, residindo justamente nisso a sua riqueza para o estabelecimento do diálogo entre as experiências escolares narradas no texto memorialístico e aquelas produzidas no contexto às quais ele se refere, de modo que um sempre pode ajudar a melhor dimensionar o alcance do testemunho fornecido pelo outro.

Inicialmente, são investigados os pertencimentos sociais e culturais de Francisco Macedo e do seu professor, bem como o lugar (no sentido certauniano do termo) de exercício da profissão docente deste último. Em seguida, são interrogadas algumas práticas escolares vivenciadas na escola da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo, na busca por compreendê-las enquanto expressão de uma determinada cultura escolar, uma “teia” com seus significados próprios, frutos da apropriação de que eram objeto por parte de seus praticantes.

II.

Francisco Macedo, nascido em uma família abastada para os padrões do Paraná Provincial, era o mais velho de nove irmãos e por ser de saúde mais frágil (sofria de asma, conforme relata em suas memórias), aprendeu os primeiros rudimentos do ler e escrever com a mãe e depois com a tia, em casa:

Nasci em Campo Largo. Primeiro filho, sempre tossindo... Que noites mal passadas! Quantas lágrimas de minha mãe. (...) Dir-lhes-ei

somente que minha mãe foi minha primeira mestra. Aos meus sete anos, ela começou, lentamente, a me ensinar as primeiras letras. (...) Mas tia Amélia, irmã solteira de minha mãe, veio então morar conosco, no propósito de ajudar no ensino de Francisco, que era eu. Com ela aprendi logo todo o A B C (...) Assim, com intermitências, devido à doença, fui aprendendo a ler, lentamente, a soletrar (MACEDO, 1983 [1939], p. 168).

Por outro lado, embora sua tia tenha tentado inculcar-lhe a tabuada, teria sido seu pai, comerciante, quem conseguiu ensinar-lhe a arte de contar, servindo-se de um método bastante criativo:

Mas, em seguida, me fizeram decorar as casas da tabuada... decorar, decorar... esquecer, esquecer... Eu decorava, mas não entendia e por isso esquecia. Um dia, porém, intercedeu meu pai. Compreendendo a causa de minha perturbação, tomou ele um punhado de grãos de milho. E, no balcão, formou grupos de grãos. Principiou por dois grupos de dois grãos cada um.

- Aqui temos (disse) duas vezes dois grãos igual a quatro grãos. Duas vezes dois, quatro...
- Arregalei os olhos surpreso, perguntando: Pois então a palavra “vez” na tabuada quer dizer o mesmo que a palavra “vez” usada por todo mundo? Uma vez, duas vezes, três vezes...
- Sim
- Já entendi tudo... dali em diante, decorei a tabuada para nunca mais esquecer (MACEDO, 1982 [1939], p. 168).

Esses dois relatos, embora tragam a forte marca de possíveis concepções educacionais que o memorialista adquiriu ao longo da vida (como a de que não aprendia porque não entendia as abstrações e assim, indiretamente, tece crítica ao ensino mais tradicional que recebeu, o mesmo que como educador e reformador no período republicano contraporía às experiências modernas, das quais o ensino intuitivo era uma das bases, apesar de novos nomes e roupagens que viria a ganhar...) bem como do afeto que nutria por seus pais, revelam que anteriormente ao ingresso

na escola, teve a oportunidade de receber os primeiros saberes em sua própria casa, sendo portador de alguns conhecimentos que tiveram de ser levados em conta pelo professor que o aceitou na primeira escola que veio a frequentar.

A maneira como tais saberes lhe foram transmitidos em casa se deram estruturados de acordo com seus gostos e vontades (mas também suas condições de saúde), sem regularidade. Segundo ele,

o médico mandou que não exigissem de mim muito trabalho mental. Deixaram-me brincar livremente. De certo ponto em diante eu lia, *se quisesse*, livros infantis ao meu alcance, ouvia narrativas interessantes, históricas ou fantásticas, com que meu pai me entretinha, narrativas que eu reproduzia, procurando imitar os gestos e a dicção do meu pai. Também, *se me aprazia*, exercitavam-me em cópia ou ditado. E tentava redigir. Assim vivi até princípios de 1883, *sem aplicação regular*, sem frequentar a escola (MACEDO, 1982 [1939], p. 168-169, *grifos meus*).

Chegado o momento de deixar essa educação doméstica, a escola escolhida por seus pais foi a 1ª cadeira do sexo masculino, regida pelo professor Alfredo Cercal. Antes de assumi-la, Cercal lecionara na localidade de Porto de Cima, próximo a Antonina, vindo a Campo Largo em 1876, quando tomou posse da cadeira mais antiga da Vila (SOARES, 1900 [1883], p. 327). Sua mãe, Maria da Luz Ferreira Cercal, também era professora pública, sendo responsável pela cadeira do sexo feminino do lugar. Assim, quando nosso infante foi matriculado para receber suas lições, Alfredo já contava com pelo menos seis anos de docência na povoação e certamente já era suficientemente conhecido na comunidade local. Nas suas memórias, sobre seu primeiro professor, Francisco Macedo registra em nota de rodapé:

O professor Alfredo Cercal tinha, de certo, entusiasmo pela sua missão. Era uma bela inteligência. Entre os amadores de teatro, naquele tempo, em Campo Largo, ninguém o superou. Aposentado, mudou-se para Ponta Grossa, onde se pôs a estudar. Praticando em negócios forenses, logo se salientou como orador eloquente, na

tribuna do júri. Trabalhou assiduamente não só naquela comarca, mas também em Palmeira, Castro, Tibagi, Imbituva, etc. (MACEDO, 1983 [1939], p. 169).

Nessa escola (que é a que efetivamente estudaremos), o menino permaneceu menos de um mês, permitindo-nos pensar que foi em princípios de fevereiro que conheceu o outro professor, particular e que lecionava somente a ele, com quem teve aulas até setembro de 1883, quando deixou de receber lições para fazer uma viagem com seu pai até o Rio de Janeiro. Na volta, encontrando o mestre Garret adoentado (esse era o nome do mestre particular de primeiras letras), foi matriculado em uma escola particular, regida pelo professor Francisco Cardoso, que por seu turno, lecionava a um grupo de crianças. Segundo as memórias de Azevedo Macedo

O senhor capitão José Olinto Mendes de Sá (Jogica Mendes), campo-larguense prestante e abastado, para ensinar sua filha, na casa do Rio Verde, onde residia, trouxera de Santa Catarina o senhor Cardoso. Terminado o contrato para ensinar no Rio Verde, o bom velhinho, para cumprir o que ele dizia ser sua “missão na terra” e obter meios de subsistência, resolveu fundar, na vila, uma escolinha (MACEDO, 1939, p. 175).

Dominique Julia alerta que ao estudarmos a cultura escolar,

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 11).

Assim, determo-nos em alguns aspectos da vida desses professores pode ajudar a compreender mais adiante a maneira como um deles, o professor Cercal, exerceu seu ofício aplicando (ou reinventando) as normas estabelecidas para o funcionamento de sua escola.

O perfil do professor Cercal é em vários aspectos, semelhante ao

de outros professores primários paranaenses. O início da carreira em uma cadeira distante, a transferência para uma escola melhor localizada após algum tempo de magistério, a circulação por outros espaços de sociabilidade – como parece ter sido, no seu caso, o teatro amador – e após a aposentadoria, a inserção em algum ramo do serviço público, apoiada num cabedal intelectual adquirido ao longo dos anos, garantindo certa estabilidade social. Por outro lado, o perfil do professor particular é diverso: trata-se de um morador de outra província trazido para Campo Largo com o objetivo de lecionar no estilo de preceptor, à filha de um homem endinheirado e que ao término do contrato preferiu permanecer na cidade, mas tendo que manter-se, por si próprio, abrindo uma pequena escolinha e vendendo para vários pais de família aquilo que inicialmente oferecia à filha de apenas um. Apesar de não sabermos a idade do professor público, o particular já era “velhinho” e em outro ponto de suas memórias, Francisco Macedo revela que teria por volta de 80 anos e que “dizia não ter feito outra coisa desde a juventude, senão ensinar crianças” (MACEDO, 1983 [1939], p. 176). Essas diferentes experiências *extra* e *intra* docentes podem ter tido impacto na maneira como um deles, o professor Cercal, conduzia o funcionamento de sua escola, atuando entre a norma a obedecer e a prática por meio da qual ela era interpretada.

Além do perfil do corpo profissional de agentes da escola, na expressão de Dominique Julia, penso que é importante ter presente os lugares de exercício dessa profissão – a escola pública – que tentaremos entender pelo contraste com a outra, a particular, pois, conforme afirma Michel de Certeau, o lugar de produção das práticas é sempre um espaço de interditos e possibilidades, já que o lugar permite algumas coisas, torna possível e proíbe outras (CERTEAU, 2002, p. 77). De maneira geral, segundo deixa subentendido o Regulamento de Instrução em vigor no ano de 1883, o ensino particular, guardadas algumas especificidades como a necessidade de comunicação da abertura de escola e mudança de residência (PARANÁ, 1876, Artigos 23-27) estava sujeito às mesmas normas que regiam o ensino público da província e os mesmos mecanismos de vigilância à que deviam ser submetidos os mestres, isto é, a inspeção pública. Todavia, na prática, isso não ocorria como determinado pelo legislador e algumas evidências disso chegam da própria documen-

tação que permite conhecer um pouco das histórias dos professores de Francisco Macedo, pondo em destaque o lugar específico ocupado pelo professor Alfredo Cercal.

Se deste primeiro mestre, o professor público, encontramos uma ou outra informação esparsa na documentação produzida pela inspetoria geral de instrução do Paraná entre 1876-1883, do professor Cardoso a única evidência sobre ele e sua escola são as oferecidas pelas reminiscências de Francisco Macedo. Seu nome não consta nas relações de estabelecimentos particulares de ensino, anexadas aos relatórios oficiais de 1876 a 1884; tampouco, mapas ou ofícios dirigidos por ele às autoridades do ensino puderam ser localizados no Departamento de Arquivo Público do Paraná. Isso se deve, certamente, àquilo que já era constado pelo Inspeção Geral da Instrução Pública em exercício no ano de 1881, Francisco Alves Guimarães, de que “conquanto o ensino particular entre nós seja muito limitado, é indubitável que há na Província número muito maior de escolas do que aquelas que ficam aqui apontadas” (GUIMARÃES, 1881, p. 14) e explicava o motivo disso: “Ordinariamente, ninguém dá notícias desses estabelecimentos e dos seus resultados, disseminados pelo vasto território da Província, escapam à vigilância dos respectivos inspetores paroquiais” (GUIMARÃES, 1881, p. 14v), Consequentemente, podemos aventar que os dois professores, além de suas trajetórias específicas, gozaram de distintas condições de exercício de profissão docente, um mais “vigiado” (e a quantidade de informações sobre ele, ainda que não tão abundantes, permitem sustentar tal interpretação) e o outro mais “livre” para conduzir sua escola do modo que melhor lhe aprouvesse, visto ter sido menos observado, mesmo pelo inspetor paroquial de Campo Largo, que ao dar notícias das escolas da vila em fevereiro de 1883, sequer mencionou o professor Cardoso³. Assim, podemos supor que o fazer docente do professor Cercal era mais observado e visado, impondo limites à sua prática e interpretação das normas. Passemos a investigar isso.

³ “Declaro mais” diz o inspetor paroquial depois de ter relatado sobre as escolas públicas e subvencionadas da Vila, “existir *uma* escola particular no 2º quarteirão desta cidade a qual é regida por Benedito da Luz Vieira que merece a gratificação da 20\$000 [vinte mil reis] mensais” (DEAP-PR, AP 682, 1883, p. 94).

III.

De acordo com o plano de ensino das escolas, aprovado em 1856 e que vigorou no Paraná por todo o período provincial, o método oficial a ser adotado era o simultâneo por classes. Pelo que é possível apreender do relato de Francisco Macedo, este era o utilizado também por Alfredo Cercal em 1883: “No princípio, durante quase duas semanas, estive como noviço, cujas aptidões tinham de ser conhecidas para ser colocado em uma classe. Afinal [sic], o mestre, para experimentar, com surpresa minha, me fez acompanhar a classe mais adiantada” (MACEDO, 1983 [1939], p. 170). Nesse processo de definição da classe na qual o infante deveria ser posto, caberia ao docente, com base no plano de estudos, tomar a decisão mais acertada. O quadro abaixo sintetiza a disposição das classes na sala de aula e os conteúdos a serem ensinados pelo professor Cercal em cada uma delas, conforme prescrito na legislação (QUADRO 1).

Quadro 1. Plano de Ensino das Escolas da Província do Paraná em vigor em 1883

1ª Classe	<p style="text-align: center;">1º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Conhecimento e memorização das letras; - junção das letras e memorização das sílabas;</p>	<p style="text-align: center;">2º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Soletramento e decomposição das palavras em sílabas; - conhecimento dos números; Ensino de Escrita - Tracejados em linhas retas e curvas sobre o quadro preto;</p>
2ª Classe	<p style="text-align: center;">1º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Leitura de impresso e manuscrito; - Exercícios de memória; Ensino de Aritmética - Tabuada de Pitágoras; - começo dos cálculos pela soma de números dígitos; - prática da diminuição e multiplicação; Ensino de Escrita - traços finos e grossos sobre papel; Ensino de Doutrina Cristã - duas vezes por semana;</p>	<p style="text-align: center;">2º Banco</p> <p>Ensino de Aritmética - noções de quantidade e unidade; - regra de numeração, teoria e prática das quatro operações; Ensino de Escrita - traslados de letras grandes e pequenas; Ensino de Doutrina Cristã - Catecismo de moral cristã com explicações racionais, que desenvolvam os princípios da criação; - doutrina da religião do Estado; - noções de moral e civil; Ensino de Gramática - Conjugação de verbos</p>
3ª Classe	<p style="text-align: center;">Banco Único</p> <p>Ensino de Leitura - Prosa e Verso; Ensino de Escrita conjugado com Gramática - Escrita “à vontade” tirada do livro que se lê na classe, para exercícios de ortografia e análise das partes da oração; Ensino de Aritmética - teoria e prática de quebrados, até a regra de três inclusive; Ensino de Geometria - geometria prática, noções mais gerais;</p>	

Fonte: Instrução Geral de 27 de dezembro de 1856.

O plano de ensino, tal qual proposto pela lei de 1856, tinha seu carro-chefe no ensino da leitura, a partir do qual os outros saberes deveriam ser agregados, paulatinamente. Havia, assim, uma separação entre o ensino da leitura e da escrita, que só começaria a ser aprendida efetivamente pelos alunos no segundo banco da segunda classe, posto que anteriormente fizessem apenas exercícios de traçado, possivelmente no quadro negro, também conforme previsto no plano de 1856. Nesse ponto, pode-se dizer que a escola primária paranaense em nada se diferenciou da escola brasileira imperial – e mesmo da vizinha república argentina – que segundo Diana Vidal e Silvina Gvirtz, tinha por ordem de ensino das primeiras letras “leitura, depois escrita no quadro ou mesa de areia e por último a escrita em papel” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 16). Pela leitura, tendo por suporte material o catecismo, se ensinaria ainda a doutrina enquanto pela escrita, na última classe, se faria a “escrita à vontade”, isto é, cursiva baseada na cópia, com a finalidade de tomá-la por suporte para o aprendizado dos rudimentos da gramática.

Foi com base nesse tipo de compreensão, que a colocação de Francisco em uma das classes, foi feito tendo por critério o nível de adiantamento do menino em relação à leitura, pouco importando as habilidades do contar e escrever, que como sabemos, ele também já possuía em algum grau ao chegar à escola. Embora o modo como Macedo se expressa em suas memórias possa dar-nos a impressão de que tenha ido parar na 3ª classe, que de acordo com o programa de ensino seria a última e portando mais adiantada, não necessariamente as coisas se deram assim. Graças a um mapa dos alunos que frequentaram a escola do professor Cercal ao longo do ano de 1882, datado de 31 de dezembro, sabemos que em princípios de janeiro, quando o menino chegou à escola, ela devia estar funcionando no máximo com duas classes, pois os alunos mais adiantados já haviam prestado exames, de modo que os que restaram estavam distribuídos entre os que liam do primeiro ao terceiro livro de leitura, que precedia o de História Pátria, o último utilizado pelos alunos que haviam realizado os exames finais e estavam na 3ª classe (DEAP-PR, AP 670, p. 10). Assim, o pequeno provavelmente tomou assento no 1º ou 2º banco da 2ª classe,

que em princípios de 1883, seria a mais adiantada na escola. Na hipótese de que estivesse muito além dos alunos então matriculados, não restaria outro recurso a ele e ao professor que deixá-lo na classe mais adiantada, independente do estado intelectual em que estivesse. Um forte indicativo de que Macedo tenha ido parar na 2ª classe é o fato de ter retido em suas memórias o modo como o professor ensinava a tabuada, prescrita para ser introduzida na escola primária somente a partir do 1º banco desta classe. Por isso ele pode relatar que “aos sábados, na última hora da aula, toda a vila e seus arredores ouviam a cantoria monótona da tabuada. E nada mais se cantava na escola” (MACEDO, 1983 [1939], p. 170).

Em face desse conjunto de prescrições que conhecemos por meio da legislação escolar paranaense e da decisão tomada pelo professor Cercal, segundo nos informam as memórias de Francisco Macedo, pode-se afirmar que a lei na província do Paraná materializava um conjunto de representações sobre o fazer ordinário em sala de aula, isto é, um arcabouço de “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (CHARTIER, 2002, p. 17). Tais representações precisam ser entendidas, por sua vez, “não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2009, p. 7), visando impor sentido e significado a esta realidade. Todavia, os atores para os quais tais representações se dirigiam – professores, sobretudo, mas também os alunos – não as recebiam de forma passiva, mas as apropriavam de acordo com suas possibilidades e interesses, construindo histórica e diferenciadamente uma interpretação (CHARTIER, 2002, p. 24). É assim, do encontro entre as representações e as apropriações que as interpretavam que emerge a *lógica* pela qual se guiavam os homens e mulheres do passado, *lógica* que torna suas práticas inteligíveis e cognoscíveis ao historiador. Procurarei, daqui em diante, demonstrar essa *lógica*, acompanhando o ensino da matéria central na escola primária paranaense: a leitura.

IV.

Conforme prossegue Francisco Macedo no seu “Figuras que Falam”,

[O professor] marcou para o dia seguinte [ao da sua colocação na classe] a lição, no livro de leitura. Leu-a, para que os alunos observassem como deviam ler. E mandou que lessem e relessem com muita atenção aquele trecho em sua casa, a fim de lerem sem errar (MACEDO, 1983 [1939], p. 170).

Segundo este relato, o modo como Alfredo Cercal ensinava a ler baseava-se na demonstração, a fim de que os alunos seguissem o exemplo. Obviamente, não havia nenhuma preocupação com a compreensão do que se lia, mas sim, com a mecanização da leitura por meio da correta pronúncia das palavras. Entretanto, pode-se sugerir que havia um importante detalhe no que fazia Alfredo Cercal: enquanto “até o fim do século XIX a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente” (VIDAL, 2010, p. 504), Francisco Macedo flagra seu mestre preocupado também com o “como deviam ler”, posto que talvez aquele entendesse que a pronúncia devia ser associada a uma adequada impostação da voz, indo além do que prescrevia o próprio plano de estudos (QUADRO 1, 2ª classe, 1º banco). Dizendo de outro modo, se àquele tempo na França começava um movimento de ensino de leitura voltado à aquisição de uma cultura leitora geral, capaz de informar os sentidos a serem construídos pelos leitores (HÉBRARD, 2011), na escola de Cercal sua intenção era ensinar que uma determinada forma de ler – em voz alta, no tom adequado – é que realmente importava e deveria ser exibida como resultado de um processo de escolarização levado à êxito.

Mais do que pensar se o Brasil estaria em atraso com relação à escola francesa (sabemos, que na verdade, havia era diferentes ritmos na experiência histórica da escola nesses países), vale destacar que estamos é diante de diferentes representações de uma mesma prática, da qual o fazer de Cercal era uma apropriação, isto é, uma interpretação. Não devemos esquecer que este mestre era um amante de teatro, possivelmente, no sentido de um ator amador e mais tarde destacou-se como exímio orador, que sabia assim valorizar a arte da palavra bem pronunciada e bem expressada e que poderia

querer que isso fosse também transmitido a seus alunos. Além disso, desde 1877, aparecia como membro do Club Literário de Campo Largo, que tinha como um de seus objetivos a realização de “conferências populares aos domingos” (SOARES, 1900 [1883], p. 334), isto é, o discurso em público, feito como era de costume, por meio da leitura do que fora previamente preparado e que, conforme a importância, podia mais tarde ser até mesmo divulgado em algum jornal local.

É verdade que o professor Alfredo e Francisco Macedo ainda faziam parte de uma sociedade fortemente oralizada, similar à paulista da primeira metade do século XIX, investigada por Maria Lúcia Hilsdorf (2002), na qual ideias e pensamentos circulavam a viva voz. Mas não se pode esquecer que essa mesma sociedade, ao vivenciar o fenômeno ao qual Luciano Mendes de Faria Filho tem denominado de escolarização do social, designando o paulatino processo de penetração de valores e práticas da escola no corpo social mais amplo (FARIA FILHO, 2008, p. 85), foi também tornando-se, aos poucos, uma sociedade na qual a palavra escrita, por meio da leitura em voz alta, também era comunicada, senão a outros leitores, pelo menos a ouvintes, conforme lembrado por Maria Lúcia Pallares-Burke (1998). Diana Vidal, inclusive, sugere que esse cultivo da leitura expressiva, da qual parece que Cercal foi adepto, representava para a escola “a apropriação de uma prática cultural corrente na burguesia urbana: a leitura de convívio em voz alta” (VIDAL, 2010, p. 504), o que evidencia a importância que o ler bem foi adquirindo ao longo do oitocentos brasileiro e, provavelmente, paranaense.

Em face disso, em parte, o professor Cercal talvez escapasse da crítica que naquele mesmo ano seria dirigida pelo presidente da Província à classe docente do Paraná, com seus métodos “antiquados, proscritos à porfia pelas lições de pedagogia (...) atuando só na memória, lidando por incrustar nela mecânica e impertinentemente umas quantas noções abstratas, sintéticas e nulas”. (BELO, 1833, p. 33). Mas certamente, sua preocupação com o “ler e reler” com muita atenção – forçando assim, a memória do aluno a guardar o que se lia e o como se lia –, não escondia que ainda vivia mais orientado pela posição daqueles que, favoráveis à memorização, segundo a pena do Inspetor Geral Francisco Alves Guimarães, argumentavam que “este método, fixando a atenção do menino sobre a lição acostuma-o à memória; vasto repositório de nossos conhecimentos, que promove um excelente

exercício de linguagem, adestrando os discípulos na construção de frases e familiarizando-os com os termos e palavras” (GUIMARÃES, 1881, p. 9).

O momento testemunhado por Francisco Macedo em suas memórias é ainda bastante significativo na história da educação paranaense, pois coincide com as primeiras defesas realizadas pelas autoridades a respeito do ensino intuitivo, como assinala Franciele França (2011). É em função disso que se tornam compreensíveis as críticas do inspetor e do presidente ao modo recorrente de ensinar a ler na Província, que confrontadas com a prática de um destes professores, revelam que eles, nem um pouco alheios a este tipo de discussão, mesmo mantendo na forma as práticas tidas por tradicionais, encontravam maneiras de inovarem, muito modestamente, o método “ultrapassado” que ainda adotavam e pelo qual organizavam seus fazeres docentes, propondo aos alunos diferentes maneiras de ler, como o fazia Cercal. E foi equilibrando-se nessa tensão entre o velho e o novo que no dia seguinte, passou a cobrar, por meio de exame, aquilo que havia ensinado anteriormente aos seus discípulos. Narra nosso memorialista:

No dia seguinte, a lição de leitura era a última do horário. Enfileirou-se a classe em frente à mesa do professor, em semicírculo. Eu era dos últimos. Tinha o coração aos pulos. O primeiro leu um pequeno trecho – “Adiante” – bradou o mestre. E assim chegou a minha vez. A tremer de medo principiei a ler. Na palavra “estio” gaguejei, apesar de ter lido com acento no “i”. Percebendo minha incerteza, o mestre me interrompeu, perguntando: “Como?” – “Éstio” – com acento no “e”, respondi a tremer. “Adiante!” mandou ele – “Estio” respondeu o Totó, aluno à minha direita, acertando. E, tomando risonho, a palmatória, sacou-me um bolo bem puxado. Não pude ler mais. Pus-me a chorar, sem poder enunciar mais uma palavra. E veio-me a tosse. O professor mandou-me com aspereza ficar em pé num canto da sala. Ao acabar a aula, ao retirar-me, sofri uma vaia tremenda e segui meu caminho a chorar e tossir” (MACEDO, 1982 [1939], p. 170).

Pelo confronto entre a lição dada anteriormente e o exame a que foram submetidos os alunos, pode-se observar que o professor cobrava exatamente aquilo que havia ensinado: a correta pronúncia (associada à correta impoção vocal, temos motivos para supor) e a segurança na leitura. O

nervosismo de Francisco Macedo, por outro lado, não é menos revelador. Como ele próprio relatou em suas memórias, antes de entrar na escola estava habituado a aprender e estudar sendo conduzido mais por seus gostos e vontades, somados à centralidade que parece lhe terem conferido o pai, a mãe e a tia, que a ver-se efetivamente submetido a uma ação metódica da parte desses familiares que lhe serviam de “professores” domésticos. Agora, porém, como mais um aluno dentre outros, precisava submeter-se efetivamente aos imperativos da forma escolar, que conforme assinalam Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001, p. 13), é marcada por um tipo de relação diferenciada entre professor e aluno; levada a cabo num lugar específico distinto dos demais e regulada por um tempo específico. Seu nervosismo, por isso, pode tanto ser interpretado como motivado pela tensão de ser pela primeira vez examinado como e quiçá principalmente, pela assimilação de mais este elemento próprio da escola, com o qual ele não estava acostumado em sua casa: ver-se coagido a manifestar determinado nível de conhecimento sob a pena de ser castigado caso o resultado esperado pelo professor não fosse alcançado. Foi justamente nessa segunda situação que o menino se viu: não soube pronunciar corretamente uma palavra e foi castigado fisicamente com um bolo de palmatória, dado não pelo mestre, mas por um de seus colegas. Sua reação: pôs-se a chorar até o fim da aula e assim prosseguiu até chegar em casa! Os colegas, por sua vez, puseram a rir e debochar do garoto, que com isso encerrava sua primeira experiência com a palmatória!

Não penso que seja novidade esse tipo de descrição feita por Francisco Macedo, nem na historiografia da educação brasileira (GALVÃO, 1998, dentre outros) e tampouco na historiografia da educação paranaense. Em particular, nesta última, dispomos inclusive de um estudo detalhado sobre os castigos físicos, realizado por Thalita Dalcin (2005), demonstrando que embora somente tenham sido permitidos pela lei durante um ano, “em todo o período estudado [1857-1882] eles fizeram parte do cotidiano escolar e constituíram-se em uma das principais formas de marcar os corpos dos alunos e imprimir-lhes a sensibilidade desejada” (DALCIN, 2005, p. 115). Isso se confirma também nas memórias de Francisco Macedo. Quando chegou em casa e contou o ocorrido, seu pai, a princípio, considerou que o filho fora alvo de uma injustiça, mas em seguida a mãe do menino interveio lembrando: “não resolvamos isso com tanta precipitação. Não há

em Campo Largo outra escola para meninos. *Isso de palmatória é a regra em toda a parte. Todos se sujeitam. É a lei igual para todos*” (MACEDO, 1983, [1939], p. 171). Assim, o menino de fato teria que se conformar ao uso comum nas escolas da Província, embora, a partir deste episódio, ele não tenha mais voltado à 1ª cadeira do sexo masculino, passando a receber lições de um mestre particular.

O que me importa destacar é que o castigo físico constituía-se numa das inúmeras práticas que materializam normas (ou no caso em questão, em face da proibição oficial, mas do uso disseminado, as subvertiam), produziam interpretações e sentidos, a cultura escolar. Penso que interrogar o significado dessa prática, mobilizada durante o ensino da leitura, pode nos ajudar a compreender outras coisas que envolviam sua utilização por parte do professor.

V.

Antes de narrar este episódio do doloroso exame de leitura, ao descrever a localização de sua escola, Francisco Macedo dedicou um parágrafo em referência (ou deferência) à palmatória, ao que ela significaria na rotina daquele espaço e os usos de que era objeto na cadeira do mestre Cercal:

A fêrula ou palmatória aí estava, sempre pronta a entrar em ação. Sabe-se que, nas escolas públicas daquele tempo, ele era considerada indispensável. Quanto à disciplina, era, *não só instrumento de intimidação e por isso de efeito preventivo*, mas também instrumento de *castigo ou punição*. Quanto ao ensino, como sanção aos erros da leitura em classe e das arguições da tabuada e das outras matérias, era considerada o melhor meio de obrigar a estudar (MACEDO, 1983 [1939], p. 169).

Segundo o memorialista, a palmatória integrava efetivamente o cotidiano escolar e sua presença na sala lembrava isso aos que a viam. Ela era objeto de dois usos distintos: servia tanto para a disciplina – intimidando e prevenindo, mas também castigando e punindo por eventuais faltas disciplinares – como para o ensino, como sanção “aos erros da leitura em classe e das arguições da tabuada e de outras matérias”. Assim, seu uso

não se configurava numa prática que se poderia colocar em movimento em qualquer situação escolar, mas somente naquelas em que não se atingiam determinados objetivos tanto na submissão dos alunos à escola e suas normas quanto no seu aproveitamento na aquisição de determinados saberes. Um exemplo disso, além do que vimos no ensino da leitura e que confirma que o uso da palmatória como “meio de obrigar a estudar” era recorrente na escola do professor Cercal, é oferecido pelo próprio Francisco Macedo, ao descrever alguns detalhes no espaço da sala de aula da 2ª cadeira de meninos de Campo Largo:

Viam-se na sala duas bandeiras coloridas, uma com o nome de “**Tróia**”, outra com o nome de “**Grécia**”. Fui informado, muitos anos depois, pelo próprio mestre Alfredo, que cada uma pertencia a um partido escolar. Os dois partidos disputavam a primazia, funcionando os alunos de um partido como arguentes e os outros como defensores e vice-versa. O partido que desse mais bolos era vitorioso e de suas fileiras saíria o monitor, a quem incumbia ajudar o mestre (MACEDO, 1983 [1939], p. 170, grifo do autor).

Embora Francisco Macedo afirme que nada tenha visto disso durante o período em que esteve na escola, o fato da descrição dessa prática ter sido dada pelo professor, que com ela operava uma reconfiguração do espaço escolar, redistribuindo as classes em dois partidos – Gregos e Troianos – e fazendo os alunos que as ocupavam servirem-se da palmatória eles próprios como meio de contagem de pontos e definição do vencedor, confirma o quanto a materialidade da escola deixa entrever, como afirmam Eliane Peres e Gizele de Souza, racionalidades pedagógicas (PERES; SOUZA, 2011, p. 54). Mas, que racionalidade seria essa? A racionalidade do bom aproveitamento dos alunos. Se a palmatória entrava em cena com meio de motivar o estudo – seja pelo prazer que uns podiam ter em dar bolos nos pares ou na necessidade em que outros se viam de livrar-se deles – o professor sabia utilizá-la não só para alcançar objetivos imediatos – como aquele do ensino da leitura – mas também para promover seus auxiliares, os monitores, que indiretamente colaboravam para o êxito do processo de escolarização. Em suma, se essa prática tiver sido corrente como deu a entender posteriormente o

professor à Francisco Macedo, o uso da palmatória estava realmente incorporado nas práticas ordinárias de sua escola.

É à luz dessa racionalidade pedagógica elaborada a partir da cultura material que podemos interpretar o episódio específico ocorrido na 1ª cadeira de meninos de Campo Largo em janeiro de 1883, tentando identificar a sua *lógica*. Obviamente, não saberemos jamais o que se passava na cabeça do professor Cercal naquele dia em que decidiu examinar os alunos na leitura e cobrar-lhes um melhor aproveitamento servindo-se da palmatória. Mas podemos construir uma hipótese explicativa, cujo campo da incerteza, como ensina Carlo Ginzburg, não impede nosso trabalho, mas obriga-nos “a um aprofundamento da investigação, ligando o caso específico ao contexto, entendido aqui como campo de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 1991, p. 183), das quais nossa interpretação é uma, dentre outras possíveis, alicerçada, é claro, em evidências: as memórias de Macedo e documentação acerca da escola de Campo Largo.

No ano de 1882, a cadeira regida por Alfredo Cercal foi visitada com certa frequência pelo inspetor paroquial das escolas. Os termos dessas visitas que puderam ser encontrados são bastante reveladores. Em 16 de janeiro de 1882, o Inspetor José de Almeida Torres esteve na escola e afirmou: “Visitando esta aula encontrei nela 26 meninos, examinando alguns deles em leitura achei regular” (DEAP-PR, AP 661, p. 70). Uma semana depois, a 21 de janeiro, o parecer foi o seguinte: “Visitando a aula, encontrei nela 19 meninos, achei regular, notando ter o professor se esforçado pelo aproveitamento dos alunos” (DEAP-PR, AP 661, p. 71). Em 23 de junho, o mesmo inspetor escreve: “Visitando a aula encontrei nela 24 alunos, examinando a todos em leitura achei alguns deles bem regular e outros um poucos atrasados bem assim examinando em tabuada alguns, achei regular” (DEAP-PR, AP 675, p. 40). Por fim, em agosto de 1882, “Visitando a aula encontrei nela 23 alunos, examinando a todos em leitura vão regular; tabuada, aritmética, doutrina, vão muito bem” (DEAP-PR, AP 663, p. 42).

Como se vê, o aproveitamento dos alunos da 2ª cadeira relativo à leitura, a matéria principal através das quais se procedia ao aprendizado das demais, não vinha sendo o ponto de destaque no exercício da profissão docente de Alfredo Cercal, que mesmo se esforçando pelo adiantamento dos alunos, não obtinha deles mais que uma leitura “re-

gular”, sendo que ainda havia aqueles que encontravam-se um pouco atrasados. Num daqueles paradoxos de que todos podem ser presas, na última visita os meninos foram muito bem em aritmética, tabuada e doutrina, mas persistiam regularmente na leitura. Mais revelador que aquilo sobre o que se fala, é aquilo sobre o que o inspetor se cala: se sua presença visava inspecionar o aproveitamento dos alunos – com exceção das suas observações sobre a aritmética – seu olhar estava voltado, na maior parte das visitas, para o aprendizado da leitura e de saberes a ela relacionados, como a doutrina, ensinada oralmente e eventualmente lida, por meio dos catecismos (QUADRO 1). E mais: sua presença na sala, a isso tudo observando e a outro tanto de coisas não dando atenção, é indicativo de que também para ele o aproveitamento na leitura era o principal elemento para o bom funcionamento de uma escola. Assim, na acepção daquele inspetor, o bom professor era o que conseguia ensinar bem os escolares na leitura. E era esse o resultado que seus termos de visita, indiretamente, vinham cobrando do esforçado professor público.

Já outro mestre, sob quem sua inspeção parece que não se fizera sentir com o mesmo empenho, o professor particular Francisco Cardoso, com quem Francisco Macedo foi acabar o ano escolar de 1883, dedicava boa parte do tempo de suas aulas ao ensino, justamente, da matéria pouco notada pelo Inspetor: a escrita. Segundo as memórias de Macedo, lá

O mestre ensinava a ler, escrever, contar e rezar. *Fazia muita questão da caligrafia*. Apesar da idade, tinha letra firme. *Debuxos e traslados não faltavam*. *Obrigava a segurar a pena de certo modo*. E aos que já se achavam mal habituados, ele lhes amarrava com barbante os dedos à caneta e os estimulava à contínuos exercícios (MACEDO, 1982 [1939], p. 176).

Há pelo menos duas décadas, os estudos sobre a história da alfabetização vêm nos mostrando que a noção de que alfabetizado é quem sabe ler e escrever e que, portanto sua aquisição consiste nisso, é bem recente (e nos dias atuais, dentro da pedagogia, mesmo essa concepção já é questionada com o surgimento da figura do “analfabeto funcional”). Conforme Antonio Viñao Frago,

Até bem entrado o século XIX, era bastante usual saber ler e não escrever, em especial entre as mulheres. As duas aprendizagens não eram simultâneas, mas sucessivas (...) Havia, pois, muitos alfabetizados que podiam receber mensagens escritas, ler textos elaborados por outros, mas não comunicar-se por escrito, produzir textos (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 16).

Além do mais, a aquisição em separado desses saberes justificava-se também por motivos financeiros e pedagógicos, como salienta Jean Hébrard: “do lado dos alunos, o custo (a mensalidade é mais cara para aprender a escrever do que ler e mais ainda para aprender a contar)” enquanto que “do lado dos professores, a organização material: enquanto escreve-se com penas de ganso, a necessidade de apontá-las frequentemente obriga o professor a dedicar toda a sua atenção aos ‘escritores’ iniciantes” (HÉBRARD, 2002, p. 50, nota n. 54). É claro que há um evento que separa as observações feitas por esses historiadores europeus e as experiências de escolarização vividas por Francisco Macedo: o surgimento do método de ensino simultâneo, adotado por sinal, na Província do Paraná. Embora geralmente, ao falar desse método, se acentue sua característica primordial – o ensino dado pelo professor ser ao mesmo tempo para um grupo de alunos alocado em uma classe, em contraponto ao método individual (LESAGE, 1999, p. 6) – Dominique Julia (1989) e Jean Hébrard (2002) chamam a atenção para a grande revolução que ele representou na história do ensino: a possibilidade de uma mesma escola ensinar tanto a ler e escrever, como contar. É verdade que na França obstáculos tanto de ordem material (pois, inúmeros objetos eram necessários para que esse tipo de escola funcionasse) como políticos (o medo de que um povo instruído na leitura e escrita fosse mais difícil de governar) aos poucos diminuiriam o alcance da inovação pedagógica, embora o método em sua essência tenha sido utilizado por muito tempo.

No caso do Paraná, sabemos que durante todo o período provincial, ele foi o método autorizado e recomendado para uso nas escolas. A adoção do método, por sua vez, revela o tipo de escola que se queria pôr em funcionamento: uma escola que ensinasse a ler, escrever e contar. Todavia, na prática, a realidade era outra. Enquanto na escola pública, regida pelo professor Cercal, a preocupação fundamental era com a leitura, na escola particular, ela parece ter recaído sobre a escrita. Se a referência de Francis-

co Macedo sobre o fato de que o professor particular também ensinava os outros saberes e a ausência de outras evidências não permite afirmar que sua escola tenha tido a escrita por carro-chefe (tendo sido, contudo, a prática que mais chamou a atenção do menino e que ainda se conservava na memória do adulto que a relata), o estado em que se achavam os alunos do professor público às vésperas de janeiro de 1883, é bem revelador de que aquela vinha sendo, na prática, uma escola marcada por um maior desenvolvimento dos alunos na leitura que na escrita, talvez, resultado do esforço do professor em satisfazer as observações do inspetor, que tacitamente cobrava dele tal investimento em seus termos de visita.

Dos trinta e três alunos matriculados em 31 de dezembro de 1882, 9 liam o primeiro livro de leitura; 10 o segundo livro e os 14 restantes já estavam no 3º livro de leitura. (DEAP-PR, AP 670, p. 10). Em relação à escrita, o quadro era outro: 19 ainda estavam aprendendo a fazer traçados (incluídos aqui todos os que estavam no 1º livro de leitura; 8 que estavam já no 2º livro e 2 que estavam no 3º livro); 3 escrevendo em bastardo – isto é, letras de forma garrafais – (incluídos aqui 1 aluno que estava no 2º livro de leitura os outros no 3º livro); 5 escrevendo em bastardinho – nome dado à escrita em letra de forma mas em tamanho menor que o bastardo – (incluídos aqui 1 que estava no 2º livro de leitura e os demais no 3º livro) e por fim 6 alunos que já escreviam em cursivo e que estavam todos no 3º livro de leitura, na classe mais adiantada da escola. Em outros termos, os trinta e dois alunos (em diferentes graus), liam; mas, somente catorze efetivamente, escreviam. A disparidade, inicialmente, se deve ao fato de que como já observamos, o ensino distribuído pelas classes principiava pela leitura para só depois ser incluída a escrita. Todavia, se notarmos que os alunos mais adiantados em leitura não necessariamente o estavam em escrita, pode-se afirmar que essa forma de organização do ensino tinha consequências no resultado final: talvez, vários deles, mesmo depois de já saberem ler o suficiente para prestarem exame final, teriam que demorar-se um pouco mais até conseguirem atingir o nível desejável na escrita, o mesmo em que foram examinados em dezembro de 1882 8 alunos, todos eles, ainda segundo o mesmo mapa, versados na leitura do Livro de História Pátria e dominando a escrita cursiva, o último estágio de ambas as aprendizagens. Se incluíssemos aqui, ainda, outras matérias como a aritmética e o ensino de doutrina, o quadro ficaria ainda mais complexo. Contudo, creio já ter reunido evidências suficientes

para propor uma interpretação ao uso da palmatória na escola do professor Cercal. Mas não apenas.

A escola pública da 2ª cadeira de meninos de Campo Largo, inspecionada durante o ano de 1882 e pela qual Francisco Macedo passou no começo de janeiro de 1883, estava toda ela estruturada em torno da ênfase no ensino de uma matéria em detrimento de outras. Embora o método ali adotado sugerisse que lá se ensinaria a ler, escrever e contar, no momento em que o menino lá chegou encontrou colegas que sabiam ler, mas não escrever, outros que sabiam ler e escrever bastardo, alguns que liam e escreviam em bastardinho e uns poucos que liam e escreviam em cursivo. Por mais que o professor tivesse a responsabilidade de ensinar tudo isso e, de certo modo, o fazia já que apresentava de tempos em tempos alunos para exame final, em determinados momentos da sua prática docente, ele era confrontado com observações vindas da parte do inspetor paroquial de que o ensino de leitura em sua escola era algo que precisava ser melhorado (os termos de visita são evidência disso). Inclusive, por ser alvo de vigilância mais constante que o seu vizinho, o professor particular – que podia com paciência cobrar capricho e boa caligrafia dos alunos – vinha sendo coagido a obter melhores resultados no ensino da leitura de seus alunos, não obstante a maior parte deles (dezenove, não percamos a conta!) sequer ter saído dos rabiscos, quanto mais, chegar aos rudimentos de escrita. Porém, essa cobrança do inspetor era justificável, amparado que este estava no próprio programa, que só previa a escrita efetiva para as classes mais adiantadas de uma escola, contradizendo, assim, a simultaneidade de saberes que aquela escola, ao menos no plano das representações e do método utilizado, deveria almejar.

No momento exato em que encontramos o professor Cercal distribuindo “palmatoadas” entre seus discípulos – ou melhor, fazendo com que os que sabiam mais dessem bolos nos que sabiam menos – podemos compreender que aquela prática de punição física associada à outra que ocupava o centro do seu fazer docente, poderia estar revestindo-se do significado de funcionar como meio eficaz de forçar os alunos a chegarem aos níveis de aprendizado considerados ideais tanto pelo professor como pelo inspetor, ao qual este respondia pelo trabalho realizado. É óbvio que o castigo podia ser interpretado de forma diferenciada pelos alunos e mesmo por outros contemporâneos. Mas, em face do campo de possibilidades históricas em que se encontrava o professor Cercal, era um dos meios de que dispunha para

conseguir fazer por seus alunos esperava-se que ele fizesse: levá-los a algum progresso no ensino da leitura. Era, assim, a serviço dessa racionalidade e dentro da *lógica* de que o bom professor, (independente das críticas que a classe sofria de que ainda praticava um ensino livresco e antiquado), era o que conseguia ensinar a ler que a palmatória pode ter sido ouvida naquele dia em que dela Francisco Macedo não conseguiu escapar.

VI.

Ao encerrar esta visita ao “jardim secreto”, no qual Francisco de Azevedo Macedo viveu parte de suas experiências escolares no século XIX, feita no cruzamento entre suas memórias e múltiplas evidências a elas contemporâneas, podemos, à modo de conclusão, colocar nossa atenção em três dados sobre os quais essa pesquisa lança luz, tecendo considerações sobre cada um deles.

Primeiramente, ela confirma a potencialidade das memórias como fonte para o estudo da escola primária no Paraná Provincial, visto que, embora a intenção inicial diante das “Figuras que Falam” de Francisco Macedo fosse analisar apenas a cultura escolar, a própria fonte acabou por dirigir nosso olhar para outra questão, inexplorada na história da educação paranaense, o ensino da leitura no oitocentos, anunciando, inclusive, possibilidades de aprofundamentos futuros sobre essa dimensão, que possivelmente terá em outras memórias já localizadas ou ainda por localizar, um potente *corpus documental*. Todavia, mesmo para o estudo das culturas escolares, ela nos franqueou acesso não só a questões pouco pesquisadas, mas a um espaço que a cada investida do historiador, sempre tem algo novo a revelar, de acordo com as perguntas lançadas à escola e seus atores. E é sobre a pergunta feita a esta documentação, que faço a segunda consideração.

Realmente, não é fácil chegar às razões que presidiam e orientavam as ações dos sujeitos da escola e mesmo assim, o panorama que se desenha e ao qual se chega terá de ser sempre o de possibilidades, próprio de todo conhecimento histórico, “cheio de lacunas e incertezas, alicerçado em fragmentos e ruínas” (GINZBURG, 1991, 232). A resposta produzida ao objetivo aqui perseguido e a hipótese que a guiava, lida nestes termos, revela que um professor como Alfredo Cercal agia movido por uma *lógica*, que resultava do encontro entre as representações sobre o fazer docente e

as apropriações por meio das quais ele as interpretava e produzia a teia de significados que é, também, a cultura escolar. A análise e interpretação de suas práticas, nesse sentido, põe às claras um ator histórico coagido por imposições de um lugar de exercício da profissão docente mas também por uma bagagem de experiências pessoais e de um contexto marcado por preocupações com a constituição de uma escola destinada ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas que no nível do “chão da história” ainda ocupava-se mais em ensinar a ler do que qualquer outra coisa e para que esse objetivo fosse alcançado, podia lançar mão mesmo de práticas proibidas, como o castigo físico. Mas, mesmo no aparente espaço de inércia e de formalidade de uma prática, pudemos enxergar vestígios de como é a ação humana e individual que confere significado e sentido àquilo que se fazia na escola e por essa ação, tentativas de “inovação” ou ao menos, de um fazer “diferente” podiam ser efetivadas por professores como Alfredo Cercal. Na criativa ideia de levar os alunos a confrontarem-se, a si e seus saberes, como fizeram gregos e troianos na disputa pela bela Helena – embora o prêmio, no caso, fosse duplo: para alguns alunos que se viam livres das palmatórias e o professor que indiretamente os conduzia para o alcance dos objetivos do ensino por ele ministrado –; no modo como parece ter ensinado a leitura, valorizando nela aspectos que iam tornando-se caros a uma sociedade em vias de escolarização mas também a ele, que tinha o gosto pela oratória e por fim, no uso que sabia fazer da palmatória em diferentes momentos do cotidiano escolar, sobretudo, quando associado a uma racionalidade pedagógica que visava o êxito do aprendizado da leitura, a “rainha” dos saberes elementares da 2ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo, temos fortes evidências da criatividade e significação que ia sendo conferida as práticas, cujo resultado era a produção de uma cultura escolar própria – uma teia de lógicas e significados – diferente, possivelmente, da outra que era efetuada por seu vizinho, o professor particular Francisco Cardoso.

A último dado a ser considerado diz respeito ao ator que nos guiou, pelo fio das suas memórias, através do labirinto da História. E, se a princípio queríamos compreender as práticas de alunos e professores, é forçoso reconhecer que acabamos por saber mais sobre o adulto que sobre a criança. Mas, por ter ela sido ouvida por meio de uma retórica de infância, na qual o adulto a revive num discurso sobre o outro (BECCHI, 1994), podemos apontar algumas coisas sobre como as experiências de ser criança infor-

mavam a experiência histórica na qual aconteciam as culturas escolares. A trajetória de Macedo, embora não possa ser generalizada em função das condições próprias suas e da família na qual nasceu, mostra que o acesso aos saberes escolares por outras vias eram levados em conta pelos professores ao receberem uma criança na escola e, inclusive, o submetimento de uma criança à forma escolar e a incorporação da identidade do aluno nem sempre eram coisa simples e fácil de conseguir. Francisco Macedo, certamente, na primeira tentativa não obteve sucesso e a decisão sua e de seus pais de não mais voltar à escola e passar a receber lições com um mestre particular, são evidência disso. Entretanto, a escola, não obstante frequentada por breves momentos, imprimiu nele algumas marcas, que mesmo muitos anos depois, ainda estavam gravadas em sua personalidade, a ponto de poderem ser transformadas em memória e transferidas para um texto de caráter memorialístico. Com efeito, as “Figuras que Falam”, além de nos falarem sobre as culturas escolares, nos falam disso também.

Fontes

BELO, L. A. L. de O. *Relatório Presidencial do ano de 1883*. Curitiba: Typografia Lopes, 1883.

DEAP-PR. Mapa dos alunos matriculados da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo em 31 de dezembro de 1882. *AP 670*. p. 10, 1882.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Paroquial de Campo Largo. *AP 682*. p. 94-95, 1883.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 16 de janeiro de 1882. *AP 661*. p. 70, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 21 de janeiro de 1882. *AP 661*. p. 71, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 23 de junho de 1882. *AP 675*. p. 40, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em agosto de 1883. *AP 663*. p. 42, 1882.

GUIMARÃES, F. A. Relatório do Estado da Instrução Pública do ano de 1881. *DEAP-PR, AP 648*, p. 1-27, 1881.

MACEDO, F. R. Figuras que falam. In: MACEDO, J. P. (Org.). *Francisco R. de Azevedo Macedo e sua obra*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1983 [1939], p. 165-215.

PARANÁ. Instrução Geral de 27 de Dezembro de 1856 contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 44. Arquivo digital [1856].

PARANÁ. Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Paraná de 16 de julho de 1876. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 265. Arquivo digital [1876].

SOARES, A. J. M. Subsídios para a História da Província do Paraná, município de Campo Largo, pelo Dr. Antonio Joaquim de Macedo Soares. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, tomo LXIII, p. 301-406, 1900 [1883].

Referências

BECCHI, E. Retóricas de infância. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 22, p. 63-95, ago/dez., 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALCIN, T. B. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas no Paraná (1857-1882)*, 2005. Discussão (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

- DAVIS, n. Z. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-97.
- FEBVRE, L. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FRANÇA, F. Os métodos de ensino na história da educação pública paraense no século XIX. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Vitória: Espírito Santo, 2011, *on-line*.
- GALVÃO, A. M. O. “A palmatória era sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890 – 1920). In: GALVÃO, A. M. O. *et al.* (Org.). *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 117-142.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 3-24.
- GINZBURG, C. Exprophias e Citação. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 215-232.
- _____. Provas e possibilidades: a margem de “Il Ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 179-202.
- HÉBRARD, J. O momento fundador: como nascem e morrem as histórias da educação? O exemplo da França. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Conferência de Abertura...* no prelo.
- _____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 33-77.
- HILSDORF, M. L. S. Construindo a escolarização em São Paulo (1820-1840). In: PRADO, M. L.; VIDAL, D. G. (Org.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

_____. Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Regimen. *Revista de Educación*. Madrid, n. 288, p. 105-120, 1989.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FIHO, L. M. (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 5-15.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A imprensa como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 144-163, jul. 1998.

PERES; E; SOUZA, G. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos*. São Luis: EDUFMA, 2011, p. 43-68.

SOUZA, C. S. *Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco de Azevedo Macedo (1892-1947)*. 2012, 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

VIDAL, D.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 8, p. 14-30, maio/ago., 1998.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. *et al.* (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

VIÑAO FRAGO, A. Oralidade e escrita: os paradoxos da alfabetização. In: _____. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15-28.

VINCENT, Guy *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, Jun. de 2001.

Data de registro: 26/11/2013

Data de aceite: 1º/02/2016